

Ⅲ 今年度の研究実践

自立活動グループ

- ①他傷行為に対する支援策の検討・・・・・・・・・・・・・・・・・・70
- ②パニックを起こす生徒への支援のあり方・・・・・・・・・・・・76
- ③生徒Tの「たたく」行動の軽減を求めたアプローチ・・・・・・・・82
- ④S男の「噛み付く」という行動の軽減をはかって・・・・・・・・88

他傷行為に対する支援策の検討

新保利久

共同研究者：河合隆平（金沢大学教育学部准教授）

1. はじめに

他傷行為は周りの生徒や教師に被害が及び、生徒だけでなく被害を受けた保護者、加害側の保護者、担任もいやな思いをする。

本実践研究では人を叩いたり、蹴ったりする他傷行為のある生徒について落ち着いた学校生活を送れるための支援のあり方を検討することを目的とした。

2. 対象生徒

Y男 中学部1年 指導開始年齢（12：3） 知的障害を伴う自閉症の疑い

（1）発達検査の結果

KIDS

運動	操作	理解	表出	概念	対子供	対大人	しつけ	食事	総合
3:2	2:6	3:10	2:1	1:6	2:0	3:0	4:8	1:8	2:9

ことばの理解に比べて表出年齢が低い。

新版K式発達検査

認知・適応	言語・社会	全領域
4:2	2:9	3:4

言語・社会領域の中でも3歳から4歳レベルの数選びや色の名称は正答しているが、2歳レベルの大小比較、長短比較が誤答するなど、発達に不均衡が見られる¹

（2）生徒の様子

コミュニケーション

- ・一語発話で好きなタレント名やテレビ番組名を話したり、要求の発話をしたりする

遊び・好きなこと

- ・好きな遊びは追いかけてこであり教師に追いかけられることを好む
- ・消防車やパトカーに興味があり、インターネット上のホームページをよく見ている

社会性

- ・体育の準備運動は見学する、水曜日の3限目はパソコンをするなどの自分独自の活動予定を作って過ごす傾向があり時間割に沿った活動ができにくい

他傷行為

- ・人を叩いたり蹴ったりする（特定の教師や生徒が対象になる傾向がある）

（3）他傷行為が起こりやすい場面

- ・幼児や他の生徒の泣き声が聞こえるとき
- ・全校集会、体育、学部集会、学級での授業などの集団学習の形態の活動
- ・登下校時の着替え前後の時間帯や授業が早く終わった残りの時間 など

（4）他傷行為が起こりにくい場面

- ・教師との1対1の個別学習の形態の活動

- ・食事中やリズムタイムでのパラパラを踊っている時 など

(5) 他傷行為を起こす要因の推定

①嫌悪刺激や過敏性

- ・泣き声やざわめきに対する過敏性が可能性としてある。嫌悪刺激の遮断や回避が要因とも考えられる。

②不安や緊張

- ・集団学習時の方が個別学習時よりも他傷行為が起こりやすい。集団学習と個別学習には待ち時間の違い、人数の違い、学習課題の違いがある。待ち時間や人の多いなかは苦手なことが推定できる。学習課題によっては、よくわからない、苦手意識ということも考えられる。それが不安や緊張を引き起こして他傷行為につながっているとも考えられる。また、今年度中学部へ進学したことによって場所、人、時間割など周囲の環境が変わったことも不安や緊張の要因と考えられる。
- ・登下校時の着替え前後にも他傷行為が多いが、朝はこれから始まる不安・緊張感、帰りはその日1日の不快刺激のストレスが影響しているのかもしれない。
- ・給食中やリズムタイムのパラパラを踊っている時に他傷行為が起こりにくいのは本人が好きな活動であることや「することがわかる」という見通しがつくことからくる安心感だとすれば「次にすることがわからないことへの不安」が要因のようにも思える。

③自己刺激

- ・Y男の着替え時やY男の隣に教師が座っていると突然「アハハ」と笑いながら教師の足を蹴りにくることがある。思い当たる不安や緊張場面や嫌悪刺激がなく、自己刺激のように思える。

3. 支援の実際

(1) 学校としての取り組み

・校内ケース検討会 2007.7.13

参加者 副校長・教頭・中学部主事・学級担任・自立活動コーディネーター

内容 生徒の実態および支援についての検討

他傷行為を軽減するために環境整備や本人への働きかけの具体的な支援内容を確認した。

・自立活動ケース会

参加者 金沢大学教育学部教授（自立活動ケース会助言者）・学級担任

自立活動コーディネーター・全学部の自立活動担当者

内容 生徒の実態の共通理解 支援の検討

(2) 中学部としての取り組み

・部会

毎週の部会において必要に応じてY男の他傷行為について報告をして中学部全員の教師が情報を共有する中で支援についての検討を行ってきた。

・個別学習の設定

集団学習の課題への取り組みの拒否が見られることや、見通しがもてない不安の除去や、退屈感をもたせない配慮から本人が興味のある活動をして過ごす個別学習を6月から設定した。個別学習は級外教師が担当した。

(3) 自立活動の時間における指導の取り組み

- ・Y男がわかる、できる活動を組み合わせて一定時間を予定に従って落ち着いて過ごすこ

とで心理的安定をはかることをねらいとした取り組みを行っている。

(4) 医療機関との連携

・2007.9.27 Y男が落ち着いて過ごせるようになるために母親が主治医と服薬の相談をした。10月5日より服薬開始。

(5) 日頃の具体的支援

校内ケース検討会・自立活動ケース会・中学部会での話し合いにおいて、Y男が他傷行為を起こす背景の推定をもとにして以下の10個の支援内容を実施した。

① 環境整備

支援 1	内 容	・嫌悪刺激から離す。イライラしている様子が見えたら周囲からY男を離す。周囲にもY男から離れるように促す。(4月より実施)
	Y男の様子 周囲の様子	・本人の嫌いな音楽が流れていると、「ラジオおしまい」と周りの大人に話したりその部屋に入ろうとしなかったりする。自分から嫌悪刺激に近づかない方法が選択できる。
	支援の評価	・物理的に嫌悪刺激から離す対策はY男のストレスをためないための1つの支援と思われる。
支援 2	内 容	・休憩時間や移動時には教師も一緒にいるように心がけ、トラブルが起きそうになったら生徒たちの間にはいるようにする ² 。(4月より実施)
	Y男の様子 周囲の様子	・Y男が近づくと距離を置いてすれ違う生徒もいる。 ・教師が事前に予測してトラブルを予防するように心がける。
	支援の評価	・他傷行為の本質的な解決にはつながらないが被害防止のための1つの対策である。
支援 3	内 容	・予定を提示して活動の流れを示し、見通しがもてないための不安や緊張を取り除く。(4月より実施)9月より、Y男専用の予定綴りを準備した。
	Y男の様子 周囲の様子	・黒板の予定表やY男専用の予定綴りを登校後に自ら確認している。 ・終礼時には黒板の予定表で翌日の予定カードや担当教師の名札を貼っている。
	支援の評価	・カレンダーに休日に行きたい店を記入したり、「〇〇行く」と教師に話したりと先々の予定をたてる様子が見られる。日々の学校生活においても予定を提示することで混乱なく過ごせているようである。
支援 4	内 容	・本生徒の興味のある物を休み時間に手にとれる環境を整備することで不安や緊張することなく過ごせるようにする。(4月より実施)
	Y男の様子 周囲の様子	・Y男が好きなパズルやパソコンが教室にあるが、休み時間になってもそれらで遊ばない。
	支援の評価	・パズルは自立活動の時間、パソコンは個別学習の時間などこの時間はこの活動というように自分で時間帯と活動内容を結び付ける傾向がある。それ以外の時間には身近にパズルやパソコンがあっても取り組もうとはしない。この支援はY男にとっては今のところあまり有効ではない。

②本人への働きかけ

支援 5	内 容	<ul style="list-style-type: none"> 不安や緊張も原因の1つであるとするれば、心理的に安定することで不安や緊張に対する許容量が増えるのではないかと仮説をたてて、心理的に安定する方法を考える。 具体的には、自己有能感・自己肯定感の増大が心理的に安定する1つの要因ではないかと仮説をたてて、褒められる体験を積み重ねていく。6月より、終礼時にその日1日で本人が頑張って取り組んだことながら教師が「えらいよ日記」²に記入してそれを見せながら褒めることにした。しかし終礼時では本人が覚えていないかもしれないので、良いことをしたまさにその時に「えらいね、おめでとう、できたね」などの声かけをして褒めて、達成感をもたせるように心がけた。
	Y男の様子 周囲の様子	<ul style="list-style-type: none"> 終礼時に本人から教師に日記の記入の要求が見られるようになった。また、登校後に昨夜の家での良い行いの記述を教師に見せて「おめでとう」と頭をなでるように教師に要求する姿がみられる。 家では洗濯物をたたんだり、町内のゴミ当番の時に母親と一緒に後片付けの手伝いをしたり、食事のあと茶碗を運んだりと母親が嬉しいと感じる行動が見られる。
	支援の評価	<ul style="list-style-type: none"> 本人はどの程度「褒められること」の意味を理解しているのか推測しかねるが本人にとって心地よい時間が1つ増えたように思える。この一連の時間帯では他傷行為はみられない。
支援 6	内 容	<ul style="list-style-type: none"> 他傷行為がよくないことを理解してもらうことをねらいとして、してはいけない行動に×を描いた絵を導入した³。(5月より実施)
	Y男の様子 周囲の様子	<ul style="list-style-type: none"> 絵を見ている時は「蹴ってはいけません」と言っている。しかし「蹴ってはいけません」と言うことで蹴る行為を思い出して教師を蹴ろうとしたことがある。
	支援の評価	<ul style="list-style-type: none"> 絵やことばで他傷行為の防止を意識づける試みであるがY男の場合は逆に作用しそうである。
支援 7	内 容	<ul style="list-style-type: none"> 楽しいかかわりの提供（追いかけっこ・くすぐり遊び）をすることで不安や緊張することなく過ごせるようにする。(4月より実施)
	Y男の様子 周囲の様子	<ul style="list-style-type: none"> 追いかけっこをしている時は楽しそうである。しかし、すれ違いざまに他の生徒を叩くこともある。
	支援の評価	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒が混雑している場所での追いかけっこはいつ他傷行為がおこるかわからず教師はハラハラしながら見守ることになる。 Y男にとって興味のある活動の種類が少ないことや、時間と特定の活動を結び付ける傾向が強いことから新たな活動の開拓が難しい。
支援 8	内 容	<ul style="list-style-type: none"> 集団学習の課題への取り組みの拒否が見られることや、見通しがもてない不安の除去や、退屈感をもたせない配慮から本人が興味のある活動をして過ごす個別学習を設定する。6月より、個別学習の時間を設定した。具体的には学級での「生活」の時間を個別学習の時間に振り替えて、本人の予定を尊重した活動（ビーズ・パソコン・たこやき作り）を行なう。個別学習は級外教師が担当した。

	Y男の様子 周囲の様子	<ul style="list-style-type: none"> ・個別学習時に教師に対して他傷行為をすることが1度あったが、その後はみられない。翌日の時間割をみて個別学習があるときには自分の名札と担当教師の名札を予定黒板に貼り「たこやき」などと活動名を言う姿が見られる。 ・個別学習を3時間行なった後の集団学習時に他傷行為が見られる日もあった。心理的安定をして過ごした後でも他傷行為が見られることがある。
	支援の評価	<ul style="list-style-type: none"> ・個別学習時はY男の好きな活動が展開されて見通しがもてるので不安や緊張が生じにくいと思われる。心理的安定が十分になされて学級での集団学習に参加できる日がくることを期待したい。
支 援 9	内 容	<ul style="list-style-type: none"> ・主治医の勧めで10月より服薬を開始した。
	Y男の様子 周囲の様子	<ul style="list-style-type: none"> ・薬の副作用の眠気のせいか、眠そうな表情をしている日がある。保健室で寝た日もあった。学習活動に支障がでて本末転倒なので薬の量や回数について主治医と相談を続ける。
	支援の評価	<ul style="list-style-type: none"> ・学習活動に参加しつつも他傷行為が見られず落ち着いて過ごせることが他の支援と同様に服薬のねらいである。Y男にとって最適の服薬量がみつかることを期待している。
支 援 10	内 容	<ul style="list-style-type: none"> ・自己刺激と思われる他傷行為が見られた時は「クリスマス おもちゃありません。」のようなY男が楽しみにしている予定がなくなる可能性を示唆することで他傷行為を起こす気持ちを抑える試みをする。 (11月より実施)
	Y男の様子 周囲の様子	<ul style="list-style-type: none"> ・他傷行為の後に予定が実現しなくなるかもしれない旨を伝えると「よしよし」と今叩いたり蹴ったりした相手の身体部分をさするしぐさをする。しかし、その後には再び突然「アハハ」と笑いながら他傷行為を起こす。
	支援の評価	<ul style="list-style-type: none"> ・他傷行為をすると自分に不利益が被ることの理解が難しい様子である。笑っている間は何回も他傷行為を繰り返すので、気持ちをそらすために予定が実現しなくなるかもしれない旨を伝えるとまもなく収まる。他傷行為に向いている気持ちをそらす手段として使うことができる。

4. Y男への支援を振り返って

(1) 支援策の検討の過程の中で

本実践研究では人を叩いたり、蹴ったりする他傷行為のある生徒について落ち着いた学校生活を送れるための支援のあり方について試行錯誤をくり返ししながら模索してきた。

4月当初から10個の支援内容が揃っていたわけではない。「Y男の実態把握・幾つかの支援策による支援・評価」の繰り返しの日々の中でY男に良かれと思って支援内容を探ってきた。支援内容5の「褒めること」や支援内容8の「個別学習」は6月からの実施である。支援内容10の「服薬」は10月からの実施である。実際に行ってみると期待に反する支援内容もあった。Y男の様子に照らし合わせて今後も新たな支援内容が生まれてくることも考えられる。

(2) Y男との付き合いの中での気づき

4月から現在までの実践の中でY男の他傷行為の頻度については大きな変化は見られないが、以前と比べて良い意味での変化ではないかと思われる点について幾つか挙げる。

- ・4月から9月までは学校生活の中で他傷行為の場面が毎日みられたが10月、11月には他傷行為が見られない日が数日あった。
- ・以前に他傷行為を起こしていた場面や状況で、現在までのところ同様の場面や状況の中でも他傷行為を起こしていない場面がみられる。

例1 1学期はスクールバスから降りる際に小学部の児童を叩いたことがあったが2学期には見られない。

例2 1学期は廊下ですれ違いざまに小学部の児童を叩いたことがあったが2学期には見られない。

- ・6月の保護者参観週間中は1日平均の他傷行為の場面は4.8場面であったが、12月の保護者参観週間中は1日平均2.2場面であった。但し、Y男の学級での6月の参観者の人数に比べて12月の参観者の人数が少ないことや、学習形態の違いなどの条件の違いがあるので単純には比較できない側面がある。
- ・支援内容5の「褒めること」の実施後、家で自発的に手伝いをするようになり、母親が喜んでいる。

これらは小さな変化である。Y男にとって他傷行為の背景と推定できる嫌悪刺激、不安、緊張などからくる精神的な抑圧を4月に比べてわずかではあるがY男なりに受け流すことができつつあることの現われであるようにも思える。

(3) Y男を取り巻く支援の連携の意義

Y男の支援を行うにあたり、学級での支援だけでなく、学校レベルの支援（校内ケース検討会・自立活動ケース会）、学部レベルの支援（部会での話し合い・個別学習の時間の保障）、自立活動の時間における指導、医療機関との連携の機会をもつことができた。Y男を取り巻く人たちの支援の連携の中でY男の他傷行為に対する支援策の検討ができたことは担任の心理的負担の軽減や支援の客観性の向上に有意義であったと思われる。

(4) 今後の課題

Y男の他傷行為は小学部1年の時から見られ、現在も継続している。他傷行為をするたびに注意や叱責を受けてきた。これらの行動は大人の間を見てする傾向がある。また他傷行為をした後すぐに「ドン（叩いたり、蹴ったりすること）いけません。」と自分で言いながらも、これまでに他傷行為を繰り返してきている。『他傷行為をしたあと自ら「いけません」と言いながらもなぜ再びするのか』『本人が自ら「他傷行為を起こす気にならない」ようになるためにどのような力を育てていけばよいのか』これらの問いの答えを今後も模索していくことが課題である。

参考文献

- 1 別府 哲 講座 発達保障「障害児心理学」松野 豊 茂木俊彦 編
第5章 問題行動の理解と対応 全障研出版部 1998
- 2 武蔵博文、高畑庄蔵(2003)「知的障害生徒の問題行動に対する行動支援」
特殊教育研究 45巻1号 P35～48
- 3 大久保賢一、福永 顕、井上雅彦「通常学級に在籍する発達障害児の他害行動に対する行動支援」特殊教育学研究 45(1)P35～48 2007

パニックを起こす生徒への支援のあり方

神谷みつ江

共同研究者：河合隆平（金沢大学教育学部准教授）

はじめに

日々の生活において突然パニックを起こし、自傷行為をしたり暴れたりする生徒に対し、心理的な安定を図り、落ち着いた学校生活を送れるようにと願って取り組んだ実践について考察する。

1. 対象生徒とその実態

H男（中学部1年生 男子 指導開始時年齢 13：1 知的障害・自閉症の疑い）

（1）発達検査の結果

新版K式発達検査（平成19年5月） 認知・適応 6:2 言語・社会 4:0
全領域 5:1 発達指数 39

KIDS（平成19年5月） 運動 4:1 操作 5:2 理解言語 3:7 表出言語 3:3
概念 2:2 総合発達年齢 3:0 総合発達指数 23

PVT（平成16年4月） 語い年齢 4:8

田中ビネー知能検査（平成18年3月） IQ36（CA11:11）

（2）コミュニケーション面 および 好きな遊び

- ・単語や2語文での表出が多い。教師の背中を叩くことで注意喚起をする。したくないときは「いや、いや」「しないね」と意思表示する。
- ・自転車乗りやジグソーパズル、絵本の付録作りが好きで、手先も器用である。教師と言葉遊びをしたり、くすぐり遊びをしたりして楽しむ様子がみられる。

（3）中学部に進学直後の様子

- ・小学部の時からみられたフラッシュバックによると思われるパニックが頻繁に起こり、4月当初は毎日パニックがみられた。家でも突然機嫌が悪くなり、奇声をあげて大きな声を出したり、物を壊したり叩いたりすることが頻繁に続いており、保護者も対応に悩んでいる。
- ・パニック時は、急に奇声をあげて泣く、自分の頭を叩く、場にそぐわない言葉を連発する、机やいすを倒す、物を投げる、壁などをける等の行動がみられる。
- ・集団学習には入らずに、別の場所（廊下・音楽室・教材室・校長室・事務室など）で一人でただボーッと床に寝そべっていたり、好きな電気コードで遊んでいたりとすることが多かった。好きだったジグソーパズルや絵本の付録作りに取り組む姿もみられなくなった。



<学級のソファの上で>

2. パニックを起こす背景の推測

- ・問題行動の動機付けアセスメント尺度による評価では、特に強い理由が見当たらない。
- ・パニックを起こしやすい場面としては、他の生徒から他害行為を受けたり、注意をされたりした時があるが、ほとんどは突発的に起き、そのきっかけの把握は難しい。突然、家庭でのつまづき経験や不快な出来事がフラッシュバックするようである。
- ・思春期の、第二次性徴に起因する心身の不安定さや自己認識との関連も考えられる。

3. 自立活動の時間における指導

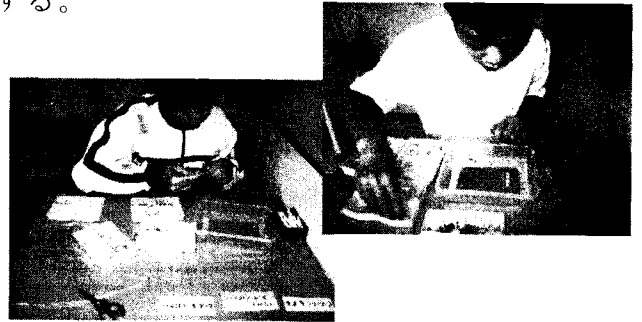
本人の気持ちやペースを尊重し、じっくり向き合う場面として、週1時限の自立活動の時間を設定した。個別のかかわりの積み重ねによって心理的な安定を促し、ひいては集団学習への参加をふやすことにつながることを期待する。

(1) 年間目標

- ・得意な活動に集中して取り組む
- ・困った場面で、要求を伝えることができる

(2) 指導時間

- ・週1時限 木曜日の2時間目 (40分間)



<図案を見ながらビーズ通し>

(3) 指導の方法 および 内容

- ・本人が得意で、かつ集中して取り組む必要があり、始まりと終了が明確な課題を準備する。また、その中に要求伝達の場面を少しずつ設定していくことで目標に迫る。
- ・活動中、教師は見守りに徹し、本人のペースを尊重する。「それでいいよ」「上手だね」といった褒める・認める言葉掛けを心がけ、本人の気持ちに共感し、また、要求があればすぐに応じるようにする。
- ・具体的には、本人の手先の器用さと認知力を活かせる「ビーズ通し」の課題を設定した。径4ミリのビーズを1本の糸に100個通して作る玉のれん作りである。ビーズの色は16色で、各色を記号で表した図案を見ながら、正しい色のビーズと必要な個数を選び、針に通した糸の長さを時々調整しながら通していくという、かなりの集中度が求められる課題である。箱から出して準備することから後片付けまでは40分程かかるため、時間いっぱい一つの活動に取り組むことになる。

(4) 課題のねらい および 活動の様子

6 月	<p><ねらい> ・ビーズ通しの手順を理解する ・ビーズ1、2色ずつで切って提示された図案を見て、正しく通す</p>
	<p>・ビーズを通しながら、思い出すように、目を閉じながら、場にそぐわないいろいろな言葉をずっとつぶやいていた。 「ドライブいきたい・しゃけのおにぎり・トンネル行きたい・ゴンゴン・泣いたねえ・お風呂・寒いよ寒いよ・ポッキー食べたい・YKK・プリ照り焼き・お菓子食べたい・トランポリン・IQ・アイス食べる・うるさい・パーツ・カラオケ・春休み終わり・終業式・ハンバーガー食べる・夏休み終わり…」等</p> <p>・次第に穏やかな表情になり、「ン、ン、ン・・・」という落ち着いた声が出たり、にこっと笑ったりもした。教師が図案を短く切って提示しながら「これ、する？」と聞くと「これ、するね」と答え、にこっと笑う。ビーズが通りにくい時に、「できない」と差し出す要求もみられた。</p>

7 月	<p><ねらい> ・ビーズ数色分、10個程の長さに切って提示された図案を見て、正しく通す ・糸の長さを自分で調整する</p> <p>・独り言も少なく、図案を見ながら落ち着いてビーズを通していく。たまに手が止まるが、そっと見守っているとまた続けて取り組む。通しにくいビーズも根気よく通そうとし、「赤、赤、ピンク、白」と言いながらビーズを選ぶ様子もみられた。</p> <p>・20分ほどした時、穏やかな表情で「ドラえもん」の歌を口ずさみ始め、教師も一緒に小さな声で歌った。床に落としたビーズを探して拾ったり、詰まってきた糸の長さを程よく調整したりと、順調に取り組んでいく。</p> <p>・授業の終了チャイム時、残り少なくなった図案をチラチラ見るので、「もう、これだけ。する？」と聞くと「する」と答え、手早くビーズを数えて通し、46分間かけて100個のビーズを通して仕上げた。</p>
10 月	<p><ねらい> ・ビーズ15個程の長さに切って提示された図案を見て、正しく通す ・次の図案を「はさみで切ってください」と言葉で要求する</p> <p>・2学期に入り、朝の着替えが10時頃まで長引くようになった。更衣室前で時折「自立活動しようね」と声をかけながら待っていると、着替えを終えてから一人で個別指導室へ走って向かった。</p> <p>・ビーズ通しには、よく集中して取り組み、16個分の長さの図案を提示しても正しく通し、穏やかな表情であった。</p> <p>・次の図案を求める際、まず「はさみ」と要求があり、その次は「はさみで切る」という言葉が自発的にでてきた。</p>
11 月 前 半	<p><ねらい> ・次の図案を要求する「はさみで切ってください」カードや 足りないビーズを要求する「ビーズをください」カードを見て、言葉で要求を伝える</p> <p>・ビーズケースを並べ、針を持ってから、「切ってください」と図案を要求できた。</p> <p>・「はさみでください」「かしてください」等の不正確な言い方をしたあと、「はさみで切ってください」カードをチラッと見て、正しい言い方で要求できた。</p> <p>・緑色のビーズが足りないと気付き、「緑」「ないねえ」「緑、かしてください」と要求が伝わるように、言い方を考えて伝えられた。</p> <p>・図案が長くなり、初めてビーズの色を間違えたが、すぐに自分で気付き、針から糸を抜き取ってビーズをはずす。何度か自分で針穴に糸を通そうと試みたあと、「できないねえ」と教師に差し出す。「してくださいか？」とたずねると「してください」と要求した。</p>
11 月 後 半	<p><ねらい> ・カードを見ずに、「はさみで切ってください」と自分で伝える ・足りないビーズに気付き、「ビーズをください」カードを見て、言葉で要求を伝える</p> <p>・次の図案を「はさみで切ってください」と自分で上手に要求できるようになった。</p> <p>・ビーズの穴が小さくて針に通らない場面では、自分で他のビーズとさっと取り替えて、落ち着いて続けられた。</p> <p>・ビーズの色を間違えても、すぐに自分で気付き、針から糸を抜き取ってビーズをはずす。糸通しも一人でできた。</p> <p>・ビーズが足りないと気付いて、「赤、かしてくださいね」「黄緑のビーズ、ください」「白のビーズ、ください」と、カードをあまり見なくても要求を伝えられることがふえてきた。</p>
12 月	<p><ねらい> ・カードを見ずに、「ビーズをください」と自分で伝える</p> <p>・足りないビーズに気付き、「黄緑ください」「黄色ください」「灰色ください」と大きな声で伝えられた。教師が濃淡2色の緑色のビーズを提示して「どっちかな？」と聞くと「こっち、こっち」と指差して要求できた。</p> <p>・時々、小さな声で独り言「栓は抜かないよ よそ見したらだめ…」が聞かれたが、全体的には穏やかな表情で「ふれ合い旅行ね」「黒ひげ危機一発ゲーム」「(歌うように)ウハツとなって、ウハツとなって…」「収穫、旗源平(学級での活動)」「(足踏みしながらリズムをとるように)走れ、走れ、走れ、走れ…」といったフラッシュバックではない言葉が多く聞かれ、笑顔や笑い声も頻繁にあった。</p> <p>・1時間が過ぎたので教師が中断を提案したが、「いや、まだ」と継続を要求、別の部屋で行おうと伝えるとサッと移動し、そこで最後まで仕上げた。70分間集中できた。</p>

(5) 保護者との連携

- ・7月：母親と懇談を行う。学習の様子を撮ったビデオを見せて指導の観点について話をした。ビデオを見ている間、母親からは、H男の活動の手が止まったりゆっくり過ぎるペースが気になって否定的な言葉も聞かれたが、翌日の連絡帳には「落ち着いて取り組んでいる姿が見られて嬉しかった」と感想が書かれていた。
- ・10月：集中して取り組んでいる学習の様子を写真に撮り、コメントをつけて、学級で取り組んでいる家庭との連絡ノート「えらいよ日記」に綴じて、本人の頑張り振りを伝えた。

(6) 評価と考察

- ・自立活動の時間に対する見通しはしっかりもっており、活動中にパニックになることは全く無い。
- ・ピース通しには、よく集中して取り組んでおり、手先の起用さや認知力を十分に発揮できる、本人にとって適度な難易度をもった課題であった。困難な場面でも落ち着いて要求したり、自分で判断したりする姿が見られる。
- ・本人のペースを尊重してじっくり向き合うこと、自己有能感を高めるため、機会を捉えて褒める・認める働きかけを多くしたことは、一つの活動に45分間もかけて最後まで取り組む意欲的な姿につながっていると考える。

4. 学校生活の他の場面での取り組み

自立活動の時間における指導とともに、学級やグループ学習における指導、休み時間におけるかかわり等、あらゆる場面で有効と考えられる対応を積み重ねた。

(1) 学級における取り組み

- ・スケジュールや学習内容を視覚的に伝え、見通しをもちやすくする。
- ・朝の会で、給食メニューや予定を貼ったり書いたりする活動を、本人に役割として設定した。徐々にその場面は参加できるようになっていった。
- ・教室内での机やソファの位置を工夫した。本人が寝そべるソファを教室の奥に位置換えし、そのすぐそばに本人の机を置き、学習への参加を促しやすくした。活動内容によっては、教師の促しで学習に取り組む姿がふえてきた。
- ・休み時間に、本人がゆったり過ごせるように、雑誌の付録やジグソーパズルなどをいつもさりげなく用意しておいた。だんだん教師とともに付録作りに落ち着いて取り組む姿が戻ってきた。
- ・本人のペース、気持ちに添うかかわりを大切にした。大好きな自転車乗りをたっぷり楽しめるよう、時間の保障をし、タイミングよく学習に誘うことで、納得して教室に向かうことも多くなってきた。
- ・保護者との連携では、褒める・認めるきっかけ作りとして「えらいよ日記」を提案、実施している。下校の折には、迎えの母親にその日の頑張った様子を伝えて、褒めてあげてほしいとお願いする。また、家庭での様子や保護者の悩みを聞くように努めている。また、初めて父親と懇談をし、家での様子を聞くとともに、家で本人が落ち着くスペースを作ってもらいたい等、話をした。しかし、「えらいよ日記」には保護者からの記入は全くなく、子どものよい面をなかなか認められない様子である。

(2) グループ学習における取り組み (教師3人の指導体制・そのうち2名が学級担任)

- ・教師が一人、個別に付き添い、本人の気持ちに寄り添いながら、タイミングをみて学習へ誘う取り組みを続けた。
- ・国語、数学、美術、作業学習では、見通しのもてる、興味ある活動を準備し、本人の役割の設定をするとともに、個別の課題を行っている。
- ・6月頃は、ほとんど教室に入らず、入ってもすぐに出て行くことが多かったが、10月頃には、ほとんど教室にいるようになり、学習活動に落ち着いて取り組むことがふえてきた。

(3) 中学部としての取り組み

- ・6～7月は、なかなか学級の「生活」の時間(週に6時限)に参加できなかったため、級外教師(自立担当者を含む)が個別学習(たこ焼き作り・自転車乗り・自由遊び)に取り出すことにした。個別に向き合う時間をふやし、落ち着いて活動に取り組む場面がふえたことで、7月頃にはパニックの頻度が少なくなってきた。2学期からは、学級の「生活」に皆と一緒に参加している。
- ・学部会では、子どもの様子についての共通理解や、指導についての検討を必要に応じて行っている。学部の全教師に、本生徒の観察やパニックの様子記録も依頼して、実態の把握に努めた。



<たこ焼き作り>

(4) 学校としての取り組み

① ケース検討会 (5月31日)

参加者：副校長・教頭・自立活動担当者(中学部主事)・学級担任・自立活動コーディネーター

内容：生徒の実態 および 指導についての検討

学校としての協力体制(不安定時の校長室の利用・副校長の個別対応)の確認

② 健康相談 (7月13日)

参加者：保護者・校医(精神科)・養護教諭・学級担任・自立活動担当者(中学部主事)

内容：服薬について相談 → 10月より服薬開始

③ 自立活動ケース会 (H男のケース会：5月および1月)

参加者：金沢大学教育学部教授(自立活動ケース会助言者)・学級担任・

自立活動コーディネーター・全学部の自立活動担当者

内容：生徒の実態の共通理解 および 指導の検討

5. まとめと考察

(1) H男の不安定な状況の理解

中学部に進学してまもなく、集団学習への参加がほとんどできなくなり、フラッシュバックによるパニックの頻度が多くなるという、小学部の頃と比べると急激な変化がみられた。これは、中学部へ進学したことで、さまざまな戸惑いや不安があったためでもあり、思春期の入り口の時期にある子どもの不安定さ、自我の強い表出など、いろいろな要因が考えられる。本人の内面から湧きあがるような衝動的なパニックは、そのきっかけも捉えがたく、対応にも難しさがある。本人自身も自分ではどうしようもない混沌とした状況に

あるのではないかと推測される。H男も、本当は自分が取り組むべきこと、みんながしていることはわかっていながら、参加したくない、できないという心理状態にあるようにみえた。

（２）H男へのかかわり方の共通理解

本事例の場合は、これまでの“よく頑張っている”H男の姿を白紙にして、まず最初は、現在のH男のありのままの姿を受け止め、その気持ちに寄り添うことを大切にしながら、かかわることにした。そのため、指導当初は、教師が本人と行動を共にして、行きたい場所に付き合ったり一緒に自転車に乗ったりして見守った。また、本人の気持ちを言葉で代弁したり共感したりして、穏やかな雰囲気の中で徐々に中学部での教師との関係を育んでいった。このことは、H男の戸惑いや不安の軽減、教師からの働きかけを受け入れていく柔軟さなどにつながったと考えられる。

（３）自立活動における指導の意義

生活全般にわたるパニックへは、さまざまな場面での考えうる限りの対応が求められる。その中において、週に1時限だけの「自立活動の時間における指導」でできる指導として、個別にじっくりかかわり、本人にとってちょっと手ごたえのある課題に集中して取り組む時間を積み重ねていくことに取り組んだ。自立活動後は、グループ学習の場に自分から行くようになり、好きな紙透き作業に落ち着いて取り組む姿がみられるようになった。一つの課題にマイペースでじっくり長時間取り組むことで、おそらく、最後まで成し遂げた充実感や心地よい疲れがもたれられるのではないだろうか。褒められる、認められる快感は、本人の小さな自信にもつながるのではないだろうか。気持ちを集中させる必要のある充実した活動の積み重ねは、心理的な安定をもたらす効果があるのではないだろうか。その点を考慮した自立活動における指導の継続は有意義であると考えられる。

（４）指導の成果と連携の重要性

H男のパニックは無くなったわけではないが、その頻度は減少しており、パニックから落ち着くまでの時間も短縮されてきている。集団学習への参加もかなりできるようになってきた。中学部1年という時期には、本人への対応だけでなく、その所属する集団の育成もまた重要な要因となる。その意味で、H男の個別学習と並行して、学級やグループのまとまりや落ち着きが育まれていったことも、集団学習への参加をふやすことにつながったと考える。本事例においては、担任やグループ学習の担当教師が本研究グループのメンバーだったこともあり、中学部の全教師で連携して指導を行えたことが、落ち着いた生活場面の広がりをめざすために、非常に有意義であった。

また、一人の生徒に対して、ケース検討会や健康相談などの機会を設け、実態や対応の共通理解を図り、指導方法の検討を行ったことは、客観的な視点で支援のあり方を考えられるという点で、大変重要であった。

保護者との連携としては、H男の現在の状況や望ましいかかわり方について、折にふれ担任や指導担当者から助言してきたが、今後も根気よい取り組みが望まれる。

生徒Tの「たたく」行動の軽減を求めたアプローチ

三宅和憲

共同研究者：河合隆平（金沢大学教育学部准教授）

1. はじめに

にこやかな表情で、生徒Tは友だちや教師の背中をたたく。この「たたく」行動に戸惑い、生徒Tを敬遠する友だちが授業等の学校生活で見られる。本研究では、生徒Tの日々繰り返される「たたく」行動の軽減をめざした、生徒Tへの支援のあり方を探る。

2. 研究の内容と方法

行動観察やアセスメントにより、生徒Tの友だちや教師を「たたく」行動の要因、意味を推測して、望ましい行動や代替行動への切り替え、「たたく」行動が軽減される環境整備やかかわり等について、生徒Tへの支援のあり方を考察する。

行動観察では、生徒Tの学校生活での「たたく」行動が見られる状況（時間帯、活動、学習集団、頻度）を記録しその傾向を探る。アセスメントは行動動機診断スケールを使用し、感覚要因、逃避要求、注目要求、物的要求のいずれが要因となっているかを評価する。また、指導や支援にあたっては、英国自閉症協会の自閉症教育の理念“SPELL”のStructure（構造化）、Positive（肯定的アプローチ）、Empathy（共感）、Low arousal（低刺激）、Links（連携）の視点を参考にする。

3. 対象生徒の実態

生徒T（高等部1年男子 自閉症 指導開始時 CA15:11）

（1）発達検査の結果

- ・新版K式発達検査（H19.10.31実施） 認知・適応 DA3:2, 言語・社会 DA2:4
- ・KIDS タイプT（H15.11.25実施 CA12:6） 総合DA2:9
- ・ITPA（H15.7.24実施 CA12:2） PLA2:9
- ・田中ビネー（H15.11.19実施 CA12:6） MA2:5 IQ19
- ・行動動機診断スケール

感覚要因	逃避要求	注目要求	物的要求
2.5	0	1.5	0

アセスメントの行動動機診断スケールでは、感覚要因が評価点の1位、注目要求が2位となった。友だちや教師の背中をたたいて、そのリアクションを見て楽しんでいる様子も見られるが、廊下を通りかかった際にパンとたたき、反応を見ずにそのまま走り去っていく姿も見られた。たたくことの感覚を楽しむ、たたかれた相手の反応を楽しむ、注意喚起と、いくつかの要因の可能性がある。

(2) 生徒の様子

<コミュニケーション面>

- ・日常生活の文脈に即した、教師の指さしや簡単な音声言語は理解している。イラストや文字に注目し、活動の進行状況や流れを理解できることも多い。表出としては、「おはよう」「おちゃ」「コーラー」「ブロック」「トイレ」「わかった」「いや」「おしえて」…等1, 2語文で話すが、発語が明瞭でないこともあり、自分の要求が他者に上手く伝わらないことが多い。

<行動・情緒面>

- ・登校後のカバンの片付けや着替えなどルーティン化された一連の活動では、声かけがなくても、一人でできることが多い。また、授業での個別課題(ワークサンプル等)には見通しをもって取り組むことができる。
- ・情緒面に不安定さがある。気分が高揚すると、高笑いし、友だちや教師の背中をたたく、つねる等の他傷行為が見られる。気分が落ち込むと、泣きながら自分の額をたたく等の自傷行為が見られる。
- ・学校生活に限らず、日常的に、つば遊びや、ミニブロックを小刻みに揺らして遊んでいることが多く、そのときは、情緒は安定している。

4. 指導にあたって

自閉症である生徒Tの指導にあたっては、以下の英国自閉症協会の自閉症教育の理念“SPELL”の Structure (構造化), Positive (肯定的アプローチ), Empathy (共感), Low arousal (低刺激), Links (連携) の視点を参考にした。

SPELL の枠組み

SPELL の枠組みは、英国自閉症協会のすべての学校、または成人用施設において使用されている。この枠組みは、自閉性障害のある人々の個々のニーズに応じるものであり、これにより彼らの生活が継続的に秩序だったものとなる。

構造化 (Structure) は、思わぬことや予測できない出来事への恐怖を取り除き軽減する。それにより、環境が安心できるものになり、学習しやすいものになる。構造化は、不安感を低減させる強力な手段である。そして、構造化は、効果的なコミュニケーションにも役立つ。彼らの混乱した世界を解消する手助けになる。

肯定的な (Positive) 姿勢と将来に適切な見通しを持てること (Positive Attitudes and appropriate expectation) で、子どものやる気と物事ができる環境が確保される。そのような環境では、自らの強さ (strengths) を確かなものにするのが可能で、自信と自尊心を高めることができる。教育プログラムは、パターン化することを避け、個人としての自立性が高まるような、小さな変化を含むように計画することが大切である。

一人一人の独特な視点から見た世界を大事にし、他者の物の見方を理解するように努めるために、共感 (Empathy) が求められる。共感には、個人の興味や好み、動機、恐怖心、特異性を理解することが含まれ、自閉性障害の体験を共有することにつながる。

低刺激 (Low arousal) アプローチによって、生活環境や学習環境に関して、嫌な刺激や戸惑いを生じさせる刺激を少なくし、他の好ましくない刺激がない状況に調整し、リラックスを高め緊張感を低減させるように努める。静かで穏やかな環境で、物事に集中できるアプローチは、学習の効果を最大限にし、不安を軽減させる。

このアプローチは、本質的に無理をさせない方法である。しかしながら、適切に援助されなくがらくり返し刺激を経験することを通して、嫌悪を感じるような新しい体験にも挑戦していくよう励まされる。そうすることで、柔軟性を向上させ、発達や自立を促進させることができる。

家庭、学校、そして他のサービス提供者等のすべてのレベルで、効果的な連携（Links）を築くことは、きわめて重要である。社会的なインクルージョンの機会を最大限にするためにも、このアプローチに関して高い一貫性をもって実践することが重要である。

5. 指導と経過

(1) 1学期の取り組みと様子

①給食場面での様子

中学部在学中も生徒Tの「たたく」行動は見られたが、高等部進学後、生徒Tの「たたく」行動は、主に食堂での給食の場面に見られた。食べ始めの頃は落ち着いているが、お腹が満たされる頃になると気分が高揚しケラケラと笑い出して、近隣の席の生徒を「たたく」行動が見られた。この「たたく」行動はほとんど毎日見られ、友だちは、たたかれることを避けるために、生徒Tと距離を置く様子が見られた。



【写真1】給食を食べている生徒T

②見通しとわかる活動、できる活動 ～“SPELL”の視点より～

「たたく」行動の要因の一つとして、高等部進学後は、時間割や活動が中学部のものと異なるため、見通しがもちにくかったことが考えられる。そこで、“SPELL”のStructure（構造化）、Positive（肯定的アプローチ）の視点を参考に、活動毎に次の活動を伝えて高等部の時間割に見通しがもてるようにした。また、個別学習の時間では、スプーンとフォークの弁別、ナット締め、ペグさし、ボールペンの組み立て等、わかる課題、できる課題を活動に取り入れ、ルーティン化することで、見通しをもって安定して活動できるようにした。個別課題が上手に取り組むことができた場合には褒めることを心懸けた。

個別学習の時間には、つば遊びやブロック遊びをする様子も見られるが、これらの課題を拒否することなく、活動に見通しをもって取り組む姿が見られた。



【写真2】ナット締め、ペグさし、ボールペンの組み立ての課題に取り組む生徒T

③「○」カード、「×」カードでの伝達 ～“SPELL”の視点より～

また、この「たたく」行動には、教師は「×」カードを提示し、たたかないよう音声言語とともに視覚的な手段も併用して伝えた。学校生活で見られる望ましい活動や、学習課題を達成した際には「○」カードを提示し褒め、行動の善悪を明確に伝えるようにした。

「×」カードを提示した際には、「ば一つ」、「○」カードを提示した際には、「まーる」という生徒Tの発語が見られた。このことから、カード等による提示は伝わっていると推測する。

しかし、こちらからのメッセージが伝わったからといって、必ずしも行動が改善されるわけではない。「×」カードの提示後も、にこやかな表情で友だちや教師をくり返し「たたく」行動が見られた。再度この「たたく」行動が行われた場合、生徒Tの好むミニブロックを教師が一時的に預かり反応を観察した。生徒Tにとってのミニブロックの価値は高く、手元からブロックが離れた際の生徒Tの表情は真剣であった。教師が「たたかないよ」と伝えると、「わかった」と反省する姿が見られた。

この取り組み後も、生徒Tの「たたく」行動はしばしば見られるが、給食時に友だちを「たたく」行動はほとんど見られなくなった。

④家庭からの情報 ～“SPELL”の視点より～

Links（連携）の視点より、保護者から連絡帳を通して、学校と家庭での様子の情報交換を行ったが、家庭からの情報としては夜中に起きていたこと、一人で外出してしまったこと等の内容が主で、気分が高揚したり、落ち込んだりすることに直接関係する情報を得ることはできなかった。また、毎日の情報ではなく時々情報だったこともあり、十分だったとは言えない。

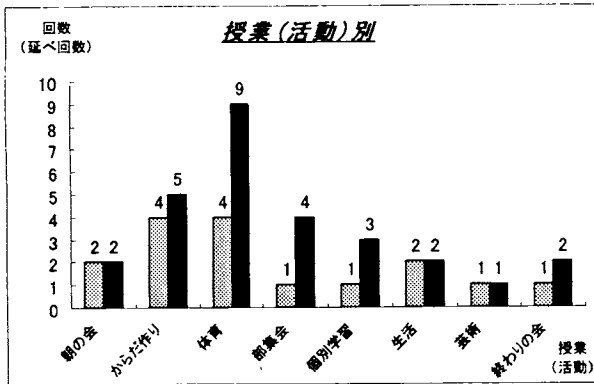
(2) 2学期の取り組みと様子

①行動観察の記録から

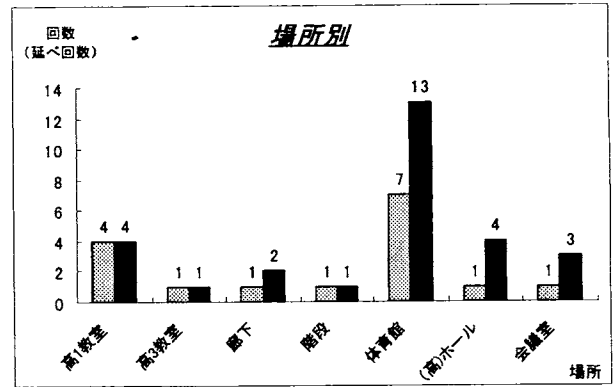
生徒Tの「たたく」行動は、給食の場面では減少したものの、その他の活動の場面ではやはり見られる。「たたく」行動が見られる場面（時間帯、授業、活動、場所）、たたく対象を観察し、9～10月の2ヶ月間記録することにした。（【表1】【図1, 2, 3, 4】参照）

月日	時間帯・活動	場所	「たたく」対象	備考
9.3(月)	1限：朝の会	高1教室	教師S	始業式
	2限：生活	高1教室	教師S	
9.4(火)	からだ作り(9:45)	階段	生徒K	2F階段
9.5(水)	からだ作り	体育館	生徒Q	
9.6(木)	からだ作り	体育館	生徒I, ほか1名	
	2限：部集会	高ホール	教師S, 生徒G, 生徒C, ほか1名	
9.7(金)	5限：芸術	高3教室	生徒Y	
	終わりの会前	廊下	生徒C(2回)	
9.10(月)	2限：体育	体育館	生徒I, 生徒B, 生徒M	
9.25(火)	からだ作り	体育館	1名	走り回る
	2限：体育	体育館	生徒G, 生徒I, 生徒C	3連休明け
9.28(金)	4限：生活	高1教室	生徒C	移動中
10.1(月)	1限：朝の会	高1教室	生徒N	膝
10.2(火)	2限：体育	体育館	教師O	
10.9(火)	2限：体育	体育館	教師C, 教師K	
	3限：個別学習	会議室	生徒U(2回), 教師M	

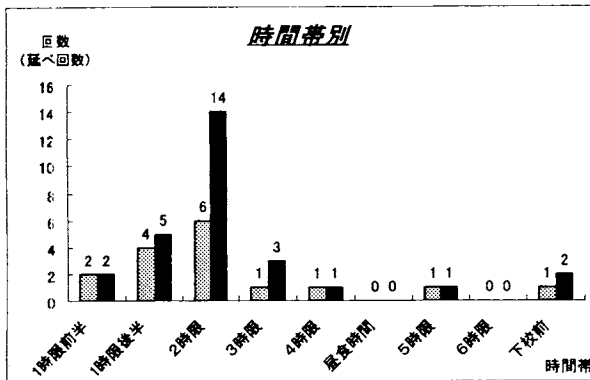
【表1】行動観察の記録



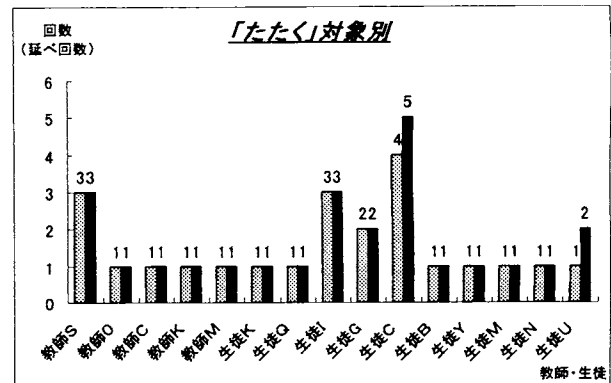
【図1】授業(活動)別グラフ



【図2】場所別グラフ



【図3】時間帯別グラフ



【図4】「たたく」対象別グラフ

【図1, 2, 3, 4】に注目すると、授業(活動)別では、体育、からだ作り、部集会の授業に多く見られ、この時間帯はいずれも2時限であり、高1教室、体育館、高等部ホールなどで多く見られ、「たたく」対象としては、生徒C、生徒Iと教師Sが頻繁にたたかれていることがわかる。この行動観察の結果からは、からだ作り(ボールエクササイズ)や体育、部集会など高等部の全生徒が集まる学習集団の大きい授業(活動)や、担任教師が時間割上参加しないため比較的注意が向けられていない活動に、多く見られるのではないかと推測する。

上記の活動では、問題となる行動を未然に防ぐために、授業担当の教師が生徒の座席等を離す、座席の間に教師が入る等の配慮をしたり、気分の高揚時には、「たたく」行動の前兆が感じられる時に、生徒Tにたたかない旨を伝えたりする対応をした。

②場の状況から誘発される「たたく」行動

11月の中旬に、生徒Tは某作業所での3日間の現場実習に臨んだ。作業内容は、わかる課題、できる課題であり、生徒Tは見通しをもち、集中して取り組んでいた。ところが、この作業所の利用者が、他の利用者に対して「たたく」等の行動を行い、作業所内がざわついた。この時、雰囲気を感じた生徒Tのケラケラと笑い近隣の利用者を「たたく」行動が見られた。

このエピソードからは、生徒Tの「たたく」行動は、周囲の環境によって誘発されることがあるということが推測される。

③共感するかかわり ～“SPELL”の視点より～

Empathy（共感）の視点では、2学期の秋の遠足での生徒Tとのかたば遊びのやりとりをきっかけに、生徒Tと楽しめるかかわりをもつようにした。ことば遊びをしている際の生徒Tの表情は穏やかで、時には声を出して笑ったり喜んだりする姿が見られた。生徒Tと「楽しみ」を共有する場面であった。そして、気分が落ち込んで泣き続ける行動が見られた際は、生徒Tに寄り添い、生徒Tの気持ちを代弁するようなことばかけを行った。

9～12月の行動観察の記録から、10月半ば以降の「たたく」頻度は、それまでの回数と比べて、月に3～4日と減少している。しかし、朝の登校時から気分が高揚している日には、頻繁に「たたく」行動が見られる。その際は、たたかないよう伝えても、全く効果が見られないように感じる。

6. まとめと今後の課題

生徒Tの友だちや教師を「たたく」行動について、行動観察やアセスメントにより、「たたく」行動の要因、意味を推測して、望ましい行動や代替行動への切り替え、「たたく」行動が軽減される環境整備やかかわり等について、生徒Tへの支援のあり方を考察してきた。

行動動機診断スケールを用いた評価と行動観察からは、感覚要因、注目要求の要因が考えられたが、具体的な要因は特定できなかった。

指導にあたっては、英国自閉症協会の自閉症教育の理念“SPELL”の視点を参考に、個別学習の時間のルーティン化したわかる課題、できる課題など、明確で一貫性のある場や活動を準備し、生徒Tが見通しをもち安定して過ごせるようにした。生徒Tの「たたく」行動には「×」を、適切な行動には「○」を提示し、行動の善悪を伝えたり、褒める、認める場をもったりもした。また、生徒Tとのかたば遊びや寄り添う姿勢から、生徒Tとの心のつながりをもてるようになったと感じる。12月までの支援の結果、10月中旬以降、生徒Tの「たたく」行動は比較的減少が見られた。“SPELL”の視点を参考にしたこれらの指導や支援が有効であったと考える。

しかし、生徒Tの気分が登校時より高揚し、「たたく」行動が多く見られる日には、これらの支援を行っても、生徒Tの「たたく」行動は止まらず、対応できなかった。

今後の課題としては、“SPELL”のLinks（連携）の視点より、家庭や医療との連携に注目したい。1月中旬には、保護者、主治医と相談する機会をもつ予定となった。生徒Tのこのような「たたく」行動がいつから見られるようになったのか情報を把握し、また主治医からの医療的な側面からの助言も参考に、今後の手だてを見いだしていきたい。また、生徒Tの「たたく」行動は、周囲の環境によって誘発されることが一つの要因として考えられるが、他の要因について特定できるよう、今後も把握できるように努めたい。

参考資料

徳永 豊・木村 宣孝

国立特殊教育総合研究所研究紀要 第34巻 2007

自閉症の特性に応じた教育課程の在り方に関する考察

—我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察— P42 表2

S男の「噛み付く」という行動の軽減をはかって

田村吉治

共同研究者：河合隆平（金沢大学教育学部准教授）

1. 研究の目的

S男（中学部2年男子 指導開始年齢 13:11）には特定の人に対して「つかみかかる」「たたく」、さらにエスカレートすると「噛み付く」という行動がみられる。S男がこれから社会生活を円滑に送るに際して、この行動は障害となることが予想される。この行動が現れる背景からその原因を考え、軽減をめざすこととした。ただし、これらの「つかみかかる」「たたく」という行動はほぼ毎日みられるので、「噛み付く」という行動に注目して取り組んでいくこととした。

2. S男の実態

(1) 検査より

KIDS乳幼児発達スケール TYPE T (2006.4.30実施)

総合発達年齢 1歳4ヶ月

運動	操作	理解言語	表出言語	概念	対子ども 社会性	対成人 社会性	しつけ	食事
3:6	2:4	1:4	0:3	1:3	1:0	0:4	2:9	1:8

(2) 生徒の日常生活より

- ・生活の流れの変化が苦手である
- ・発語がなく文字の読み書きができないため、直接行動やクレーン行動で意思を伝えることが多い
- ・自分の行動を制止されることに慣れていない
- ・写真に対して興味をもちやすい
- ・異食はないが、程よい大きさのものを口に入れ、噛む感触を楽しむ傾向がある
- ・肘の皮や二の腕など体の比較的柔らかい部位の感触を唇や歯で楽しむことがある
- ・体を寄せてスキンシップをとりたがる など

3. 行動記録から見た、噛み付き行動の背景

4～6月当初S男が噛み付き行動を起こしたときの状況記録から、主だったものを取り出したものが以下の表である。

行動	考えられる原因
S男が昼食の配膳時に水遊びをしようとした行動を制止させられた時に、担任の肩に噛み付いた	<ul style="list-style-type: none"> ・水遊びの行動を制止させられた ・特別行事（役員選挙）の当日であり、直前まで普段したことのない担当の係りの仕事をしていたため、行動を制約されている時間が長かった
美術活動において、水彩絵の具を使う活動中に突然担任の左腕に噛み付いた	<ul style="list-style-type: none"> ・水気のあるものが好きで、触りたい衝動が出るが多いため、担任が警戒して過干渉になっていた

行動	考えられる原因
作業学習の活動中、急に3回程度担当する教師に噛み付こうとする行動がみられた	・登校時からイライラしている様子が見られ、この数日トイレの失敗も多い時期であった。また、作業で担当する活動がS男の好むものではなかったかもしれない

この結果から、S男が噛み付き行動を起こす要因を以下のように考えた。

1. 「わからない」活動をさせられたとき
2. 本来したかったことを「制止させられた」とき
3. 意思表示が相手にうまく「伝わらなかった」とき

そこで、S男の噛み付き行動を軽減するためには、活動内容が「わかる」こと、したいことを「伝える」ことができること、聞き手に「わかってもらえる」ことが大切であると仮説を立て、取り組みを行うこととした。

4. 1学期の取り組み

S男のコミュニケーション手段はそのほとんどが特定の人に対しての直接行動やクレーム行動である。しかし、写真や絵、特に好むキャラクターやシンボルなどには興味を示し、好きな活動ができる場所などは写真カードを提示することで意思を伝えることはできていた。そこで、写真や絵など視覚的なアプローチが有効であろうと考え、以下のような取り組みを行った。

(1) 予定表の工夫

まずは学校生活の流れをより理解できるようにするために、毎日朝の会で使う予定表に工夫を加えることにした。S男は文字が理解できないため、一日の活動予定表に掲示する教科などを色別にし、それぞれの教科に活動内容がわかるようなシンボルを入れることとした。(写真1) このシンボルにはPicot(※1)の絵を使用し、活動の様子がわかりやすいよう、親しみがもてるように配慮した。また、教室掲示用の予定表とは別に携帯用のものも用意して(写真2)、担任が常に携帯しながら活動の切れ目などで示しながら次の行動を促すようにした。

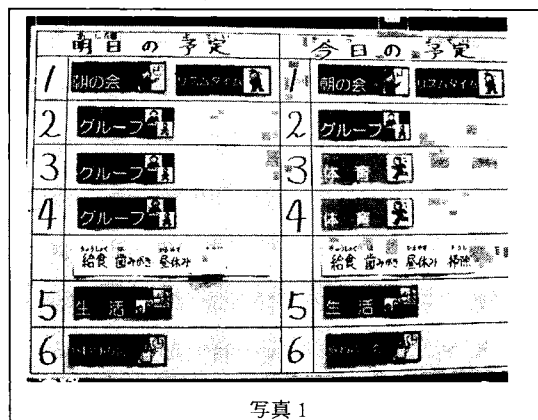


写真1

初めのうちは教師側から「次は〇〇の時間だから、場所は△△ね」などと話しかけながら同時にこの予定表を提示するようにしたが、次第にS男のほうから次の移動場所がわからないときには自ら確認しにくるようになった。こうして担任がそばにいる場合には活動の流れがわからなくなった場合にも自ら知ることができるようになり、スムーズに教室移動等を行えるようになった。

また、教室掲示用の予定表と表示を同じくすることで、教科とその活動場所とのつながりが強化されたようで、普段の時間割どおりであれば、次第に確認がなくてもスムーズに次の行動に移ることができるようになってきた。

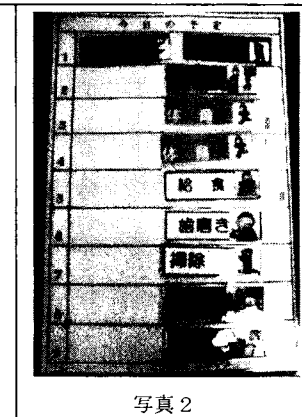


写真2

(2) コミュニケーションカードの工夫

これまででもS男は自分の好きなものや場所の写真を使って意思を表出したりすることは行ってきて

いた。しかし、その写真カードは教室に置かれている場合が多く、違う場所へ行ってしまうと意思表示は一部の身振りサインやクレーン行動などに限定されてしまう状況があった。また、その写真カードは種類や枚数が多く、持ち運ぶことには不便であったこともコミュニケーションツールとして定着する妨げとなっていたようである。そこで、S男が特に好む活動や行動範囲をもう一度見直し、活動場所の写真や好きなものを持ち歩くことができるような大きさ、量にして、常に携帯できるようにした。(写真3)そして、S男から教師へ何らかのかかわりがみられたときに提示してS男の意思を確認するだけでなく、教師からS男に対しても意思を伝えるための道具として使用することとした。また、このカードにも前述のPicotを使用して「着替える」「飲む」などの比較的良く使う動作に対応した絵も用意し、より細かい表出ができるよう、使い方も指導していくことにした。



①トイレでの意思表示の場合



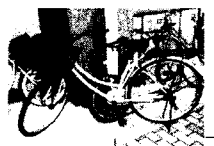


S男はトイレの意思を伝えることをこれまで身振りサインで行ってきた。しかし、そのための動作が小さく、これまでも教師がそのサインを見逃してしまっていて失敗してしまうことが多々あった。そこで、カードの中にトイレの写真を入れ、S男が身振りサインを出してきたときに「これだね」と写真を見せながら確認することで少しずつ写真のもつ意味を定着させていった。次第にS男自身がこのカードの写真を使うようになり、トイレに行きたいという意思表示が明確になることで、トイレの失敗は大きく減少した。

②昼休みでのやりとりの場合

S男は昼休みに校庭で自転車に乗って過ごすことが大好きである。それまでは自転車の写真を指差して伝えることでその意思表示を行ってきた。しかし、実際のS男の行動はすぐに自転車に向かうわけではなく、その前に必ずお気に入りの教室へ行き、トイレを済ませてから自転車へ向かうという行動パターンがあった。

初めは自転車の写真を示すことが、その行動すべてのサインとなっていた。しかし、一つ一つの行動の際に「そうかプレイルームに行きたいんだね」などと写真を見せながら確認することを繰り返すうちに、このコミュニケーションカードを使用して、その行動一つ一つをこのカードの写真や絵を使って細かく意思表示するようになった。

<昼休みにおけるS男のカード使用例>

 プレイルームへ行く	 トイレへ行く	 自転車に乗るから、	 中学部ホールで	 靴をかえる
--	---	--	---	--

この昼休みのやりとりは毎日同じパターンで繰り返されてきている。そのおかげでこのやりとりで使用されてきた写真については使い方が定着したようで、それまでS男は昼休みのみで使っていたが、その他の様々な場面でも活用するようになった。

上記のような取り組みにより、S男は教師からの指示を、教師側もS男からの意思表示をよりの確

に捉えることができるようになり、相互に「確実に伝わっている」という感覚を共有できたと感じている。

(3) 1学期の取り組みの結果

上記の取り組みにより、S男は取り組み以前よりも見通しをもって、「わかる」「わかってもらえる」生活を送ることができるようになったと思っている。しかし、S男の嘔み付き行動がなくなったわけではなかった。

その理由としては、S男自身の気分や止むを得ない急な予定変更など予想できない状況の変化等を、写真や絵を交えて伝えることには限界があり、教師側が対応できなかったことがあった。また、何よりもS男がコミュニケーションカードを使って一所懸命に伝えてきているのに、それに対して「NO」を伝えなければならない場合に納得できないことも大きい要因であった。S男は環境の変化や行動を制止されることが苦手である。コミュニケーションカードの使用に慣れてから、「わかっているはずなのに」「伝わったはずなのに」という様子がみられるようになり、以前よりも強く怒り出す姿も見られた。

5. 2学期の取り組み

1学期は見通しとコミュニケーションの充実を中心に取り組んできたが、不適切行動の要因となる全てを取り除くことには限界があった。

そこで2学期は1学期の取り組みを続けながら、不適切行動が出たときの対処を中心に取り組むこととした。

(1) 「だめ」ではなく「あとで」

これまではS男が怒り出した場合には場所や取り組みを変えるなど注意を他に逸らす対処を取っていた。しかし、コミュニケーションカードの使用が定着してきたこともあり、このカードの中に新たに「あとで」のシンボルを加え、「〇〇が終わったらできるから」などと声かけしながら「待つ」指導を行うことにした。

なかなか怒りが収まらず不適切行動が出る場合もあるが、後で確実に本人の要望をかなえるようにすることで、次第に待てる時間も増えてきている。

(2) S男との「共感」

どうしても要望に応えられない状況もあった。その場合には受け入れられない場合もあることを知ってもらうために「だめ」をはっきりとS男に対して伝えるようにした。その場合は当然S男は怒り出し、つかみかかる、たたくという不適切行動がでることも多い。しかし、その際にはその行為に対して強く「いたい!」「やめなさい!」などと訴え、S男と真っ向から対決する姿勢をみせるようにした。さらに怒りがエスカレートすることもあるが、しばらくして怒りがおさまった後には必ず「よくがまんしたね」などと褒めながら、抱きしめる、くすぐり遊びをするなどのスキンシップをとることにした。このことで怒りが後にまで続くようなことは避けられたようである。

この取り組みを続けた結果、少しずつではあるが、「だめ」と言われた後のS男の感情表現の仕方が「怒り」から「悲しみ」に変わってきているように感じている。したいことができないときに「残念」「悲しい」と感じるのは当然なことなので、教師側が「残念やね」と共感もしやすくなってきた。

(3) 「そっと」の取り組み

また、(1)(2)の取り組みを行っていて気づいたことだが、S男は力加減を調節することが難しく、相手に対して何かを訴えようとしたときの行動が力任せになってしまう傾向がある。それが、S

男にその気はなくても相手に対して痛みを伴わせてしまい、不適切行動となってしまう原因であるとも考えられた。そこで、力を加減するための言葉かけとして、「そっと」の声かけを不適切行動が出たときに行うこととした。

「そっと」は感覚的なものなのでそれを視覚的に具体的に捉えられる機会をその指導場面として設定した。

①口での感覚遊びをする場面で

S男は口で色々なものの感触を楽しむ傾向があり、その一つに担任など親しい者の肘などを唇で吸うというスキンシップをとることもみられる。その行動がエスカレートして嘔むということがみられることもあった。本来ならばそのような感触を楽しむ行動も制止できれば良いが、S男の心理的な安定を図るためには、その全てを止めることは難しいと思われた。また、そのような場合は比較的力量を入れずに嘔むため、怪我をさせるようなことは少なく、強い、弱い感覚をS男と教師が共有できる機会であったため、力の加減を指導できる機会と捉えた。

少しずつ力が強くなっていくこともあるが、「そっと」と声かけすることで力加減を弱めるように対応してきている。

②水道を使う場面で

S男は水で遊ぶことが大好きである。そのため水道で手を洗うなどの行動をとることが多いが、その水勢が強すぎて周辺を水浸しにしてしまうことが多い。トイレ後の手洗いや歯磨きの場面などを利用して、水量の指導でも同様に「そっと」という声かけで加減する指導を行うことにした。見た目の水勢やカランのひねり具合という視覚的な違いからも指導できると考えたからである。

大好きな活動の一つであることから指導できる機会も多く、カランに印をつけて「ここまでひねればいいんだよ」という視覚的な部分から始め、水勢が強くなるたびに「そっと」と声かけしながらあらゆる場面で取り組んでいる。

その結果、少しずつであるが一度強く出した水勢を「そっと」の声かけで弱める姿がみられるようになってきている。

(4)「そっと」の取り組みの結果

これらの「そっと」の取り組みにより、不適切行動がおこったときに「そっと」と声をかけることで一瞬その行動を躊躇する姿がみられるようになってきた。完全に定着するまでにはまだ時間はかかりそうだが、手応えは感じている。

6. まとめ

S男の不適切行動はすべてなくなったわけではないが、嘔み付き行動に限ればほとんど見られなくなってきた。このことは、見通しのもてる「わかる」「わかってもらえる」生活を送ることができるようになり、S男が嘔み付き行動を起こさなければならないような追い詰められた状況から回避されるようになったことを示していると考えている。

また、S男自身が「あとで」「だめ」など制止をあらわす言葉に対してその意味を知り、耐性を得てきたことも大きいと考えている。特に2学期からの取り組みはS男に対してがまんを強いることが多かった。それにも関わらず、嘔み付き行動を起こさなくなったことは特筆に値すると感じている。これは、1学期の取り組みを通して、S男からのレポートを得ることができたことが要因と考えられる。

しかし、これまでの取り組みはほとんどの場合S男と担任との関係においてのみで行われたことである。コミュニケーションカードは担任が常に携帯して使用してきた。当初は本人に持たせたいと考えていたが、嘔む癖があるS男はこれらのカードや金具などを嘔んで遊んでしまい、歯が欠けてしま

うことがあったため断念してきた。しかし、そのためにどうしても担任としかコミュニケーションが成立しない状況を同時に作ってしまった。今後は素材などを吟味し、常にS男本人が携帯して、誰に対しても意思を伝えられるような指導をしていかなければならないと考えている。

※1 Picot (Picot on Web) <http://picot.cs.shinshu-u.ac.jp/>

音声による会話が困難な方が「会話を補助するツール」として使用することを目的に作られたシステム。PICOT on Web 開発プロジェクトは、平成14年5月、信州大学教育学部、信州大学工学部そして上田養護学校のメンバーにより発足し、PICOT on Web は、平成5年信州大学教育学部の小島哲也教授と上田養護学校の青木高光氏らによって開発され、実績を積み重ねてきた PICOT (Pictorial Communication Tool) の機能をインターネット上で実現したシステム。